

ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ СУБ'ЄКТИВНОГО ВІДЧУТТЯ АВТОНОМНОСТІ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Павленок Катерина Сергіївна,

доктор філософії у галузі психології,

доцент кафедри теоретичної та практичної психології

Національного університету «Львівська політехніка»

<https://orcid.org/0000-0002-9154-9095>

<https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57216845664>

<https://www.webofscience.com/wos/author/record/JHU-4031-2023>

У статті теоретично осмислено феномен суб'єктивного відчуття автономності у професійній діяльності викладачів закладів вищої освіти як багатовимірного психологічного утворення, що охоплює ціннісно-мотиваційну, когнітивно-рефлексивну, поведінкову, операційно-інструментальну, соціально-реляційну та інші сфери особистості. Актуальність проблеми зумовлена необхідністю глибшого розуміння внутрішніх механізмів автономного функціонування викладача в умовах реформування системи вищої освіти, цифрової трансформації, підвищеної зовнішньої підзвітності та соціальної нестабільності. Метою дослідження є теоретичне обґрунтування психологічних механізмів формування суб'єктивної автономності викладача ЗВО та виявлення умов, що сприяють або перешкоджають її реалізації в академічному середовищі.

Аналіз Self-Determination Theory теорії суб'єктності та концепції реляційної автономії уможливив виокреслення підходів до розуміння автономності як внутрішньої злагодженості між цінностями, рішеннями та діями. Систематизовано уявлення про суб'єктивну автономність викладача як внутрішнє переживання свободи, відповідальності та смислової узгодженості професійної діяльності. Виокремлено ключові психологічні механізми: інтеріоризацію професійних цінностей, рефлексію, саморегуляцію, розвиток професійної ідентичності та внутрішню мотивацію до зростання. Описано соціально-психологічні умови, що детермінують автономне функціонування: підтримка з боку керівництва і колег, академічна довіра та психологічна безпека, гнучкість в управлінні освітнім процесом, участь у професійних спільнотах. Обґрунтовано значущість суб'єктивної автономності як ресурсу професійного самоздійснення, інноваційності та психологічної стійкості викладача ЗВО.

Ключові слова: автономність, викладач ЗВО, академічна свобода, академічна довіра, суб'єктивне переживання, психологічні механізми суб'єктивного відчуття автономності.

Pavlenok Kateryna. Psychological mechanisms of subjective autonomy in higher education teachers' professional activity

The article presents a theoretical reflection on the phenomenon of subjective autonomy in the professional activity of higher education teachers as a multidimensional psychological construct encompassing value-motivational, cognitive-reflexive, behavioral, operational-instrumental, social-relational, and other personality domains. The relevance of the problem is driven by the need for a deeper understanding of the internal mechanisms of autonomous functioning in the context of ongoing reforms in higher education, digital transformation, increasing external accountability, and social instability. The aim of the study is to provide a theoretical justification of the psychological mechanisms underlying the formation of teachers' subjective autonomy and to identify the conditions that facilitate or hinder its realization in the academic environment.

The analysis of Self-Determination Theory, the theory of agency, and the concept of relational autonomy enables the identification of approaches to understanding autonomy as internal coherence between values, decisions, and actions. The article systematizes views on subjective autonomy as an internal experience of freedom, responsibility, and meaningful consistency in professional activity. Key psychological mechanisms are outlined, including the interioriza-

tion of professional values, reflection, self-regulation, the development of professional identity, and intrinsic motivation for growth. Socio-psychological conditions that determine autonomous functioning are described, such as support from leadership and colleagues, academic trust and psychological safety, flexibility in managing the educational process, and engagement in professional communities. The article substantiates the significance of subjective autonomy as a resource for professional self-actualization, innovativeness, and psychological resilience of higher education teachers.

Key words: autonomy, higher education teacher, academic freedom, academic trust, subjective experience, psychological mechanisms of autonomy.

Постановка проблеми. Професійна діяльність викладача закладу вищої освіти в умовах сучасних викликів – воєнного стану, діджиталізації системи вищої освіти, зміни управлінських моделей – потребує не лише високої фахової компетентності, а й здатності до самостійного прийняття рішень, творчого педагогічного проектування та критичного осмислення власного досвіду, враховуючи «не лише поточні події, а й технологічний прогрес, особливо у сфері штучного інтелекту та віртуальної реальності» [1]. В основі цих процесів лежить феномен автономності, яка є не лише правом викладача, але й складним психологічним утворенням.

На нормативному рівні автономність покликана забезпечувати гнучкість, інституційну стійкість та спроможність закладів вищої освіти ефективно реагувати на динамічні виклики освітнього середовища, забезпечуючи «самостійність, незалежність і відповідальність закладу вищої освіти у прийнятті рішень стосовно розвитку академічних свобод, організації освітнього процесу, наукових досліджень, внутрішнього управління, економічної та іншої діяльності, самостійного добору і розстановки кадрів у межах», а академічна свобода офіційно закріплена в Законі України «Про вищу освіту» як «самостійність і незалежність учасників освітнього процесу під час провадження педагогічної, науково-педагогічної, наукової та/або інноваційної діяльності, що здійснюється на принципах свободи слова і творчості, поширення знань та інформації, проведення наукових досліджень і використання їх результатів та реалізується з урахуванням обмежень» [2].

Водночас, на емпіричному рівні простежується дисонанс між задекларованими принципами автономності та реальним суб'єктивним переживанням свободи

викладачами, особливо в частині змісту та організації навчального процесу [3]. Цей розрив набуває форми «парадоксу автономності», коли викладач формально має свободу, але внутрішньо не відчуває себе вільним суб'єктом професійної дії, через тиск зовнішніх регламентів, страх перед оцінюванням, нестачу підтримки або відсутність організаційної довіри, чітких механізмів відповідальності

Автономність викладача – це багатовимірний психологічний феномен, який проявляється через внутрішнє відчуття суб'єктності, відповідальності та ініціативи, базований на власних цінностях і судженнях. У межах Self-Determination Theory автономність є однією з базових психологічних потреб, задоволення якої сприяє внутрішній мотивації, психологічному благополуччю та ефективності діяльності [4]. Варто зауважити, що значна кількість досліджень зосереджена на «поведінкових» або «формальних» ознаках автономності, тоді як саме суб'єктивне переживання автономності викладачами – тобто їхнє особисте відчуття свободи у виборі змісту й організації освітнього процесу – не достатньо вивчено [5; 6; 7].

Особливо важливо дослідити це в контексті ЗВО України, де цифрова трансформація, інституційна підзвітність та зовнішній аудит посилюють зовнішній контроль і часто суперечать внутрішньому досвіду автономності викладача. Постає потреба вивчення психологічних механізмів суб'єктивного відчуття автономності викладачів ЗВО – не лише описати її структуру, а й з'ясувати, що сприяє чи блокує її переживання в академічному середовищі.

Метою дослідження є теоретично обґрунтувати психологічні механізми суб'єктивного відчуття автономності у професійній діяльності викладачів ЗВО, з'ясувати його структуру, функції та соці-

ально-психологічні умови формування в сучасному академічному середовищі.

Завдання дослідження: 1) проаналізувати наукові підходи до трактування автономності як психологічного явища у контексті професійної діяльності (Self-Determination Theory, теорію суб'єктності та концепцію реляційної автономії); 2) систематизувати уявлення про суб'єктивне відчуття автономності викладача закладу вищої освіти як внутрішнє переживання свободи, відповідальності й смислової узгодженості дій у процесі проектування та реалізації навчального процесу; 3) визначити психологічні механізми формування суб'єктивної автономності у професійній діяльності викладача ЗВО та охарактеризувати умови, що сприяють або перешкоджають її реалізації в сучасному академічному середовищі.

Результати дослідження. Автономність традиційно розглядають як здатність особистості діяти усвідомлено, на підставі внутрішніх переконань, а не під впливом зовнішнього тиску чи контролю. В академічному середовищі автономність викладача означає не лише формальну свободу вибору методів і змісту навчання, а й внутрішнє переживання свободи, ініціативності та відповідальності за прийняті рішення, що тісно пов'язане з особистісними смислами, цінностями, мотивацією та якістю професійного самоздійснення.

Аналіз результатів дослідження. Одним із провідних підходів до вивчення автономності є теорія самодетермінації (Self-Determination Theory, SDT), розроблена Е. Десі та Р. Раяном [8]. Відповідно до SDT автономність – одна з базових психологічних потреб поряд із компетентністю і приналежністю, задоволення якої стимулює внутрішню мотивацію, творчість і професійне благополуччя [9]. Це відчуття внутрішньої свободи дій, які співзвучні з власним Я, навіть якщо існує взаємозалежність з іншими [10]. В освітній сфері SDT автономності сприяє соціально-психологічне середовище, яке або підтримує, або фруструє це відчуття [6]. Науковці підкреслюють кореляцію задоволення автономної потреби з професійною мотивацією, стійкістю до вигорання й сенсом праці в освіті. Адже викладачі досить часто працюють у закладах, що

декларують автономність, але, водночас, посилюють зовнішню підзвітність і цифровий контроль [7].

Цікавим у контексті дослідження є підхід, представлений у теорії суб'єктності та агентності [11]. Суб'єктна позиція передбачає здатність викладача не лише реалізовувати зовнішні освітні вимоги, а й рефлексивно обирати, формулювати і конструювати власну педагогічну дійсність. У такому контексті суб'єктивна автономність слугує проявом глибокої внутрішньої залученості, ідентифікації з цінностями професії та психологічної готовності брати відповідальність за власні рішення.

Поглиблення розуміння автономності як не лише індивідуального, а й соціально опосередкованого явища пропонує концепція реляційної автономії [13]. Науковці стверджують, що автономна дія не є результатом ізоляції або абсолютної незалежності, а навпаки – формується у взаємодії, довірі, діалозі й підтримці з боку значущого соціального оточення. У професійному контексті викладачів ЗВО реляційна автономність означає, що свобода прийняття педагогічних рішень стає можливою завдяки залученню до колегіальних структур, академічних спільнот і горизонтальних мережевих практик. Це дозволяє врахувати, чому викладачі можуть формально мати доступ до автономності, але суб'єктивно її не переживати – через відчуження, відсутність психологічної безпеки, брак підтримки чи домінування авторитарного стилю управління. Таким чином, у науковому дискурсі автономність свідчить не лише про індивідуальний вибір, а й про складну динамічну взаємодію особистості з контекстом, дозволяючи розкрити багатовимірну природу суб'єктивного відчуття автономності в професійній діяльності викладача закладу вищої освіти.

У сучасній психології автономність дедалі частіше розглядають як суб'єктивне переживання свободи, тобто внутрішній стан узгодженості між діями, цінностями та особистісними смислами. Саме ця внутрішня автономність стає ключовим ресурсом творчої, етичної та відповідальної професійної діяльності викладача закладу вищої освіти. Згідно з Self-Determination

Theory (SDT), суб'єктивна автономність свідчить про потребу переживання себе як ініціатора дій, які відображають власні прагнення, переконання й сенси, навіть за умов зовнішніх обмежень або структур [9]. Це не просто відсутність зовнішнього тиску, а якісне внутрішнє відчуття, що дії викладача – це його власні. Іншими словами: «Я сам / сама вирішую, як і чому навчаю здобувачів вищої освіти».

У дослідженнях, присвячених викладацькій автономності, науковці (Дж. Рів та ін.) роблять акцент на свободі педагогічного вибору, що охоплює: змістову автономність – можливість самостійно формувати навчальну програму, добирати теми, кейси, приклади; методичну автономність – свободу в обранні форм і методів викладання, стилю взаємодії зі студентами; організаційну автономність – участь у визначенні структури курсу, темпу навчання, способів оцінювання [5; 6].

Проте викладач може володіти формальною свободою, але не переживати її внутрішньо. У таких випадках виникає стан напруги, викликаної розривом між зовнішніми можливостями і внутрішніми обмеженнями (невпевненість, страх, відчуття некомпетентності, відсутність підтримки). Саме тому дослідники автономності звертають увагу на необхідність суб'єктивного компоненту – внутрішньої смислової узгодженості між ціллю, дією та ідентичністю [7; 14]. Це дозволяє реалізувати процес активного навчання, в якому здобувачі вищої освіти мають внутрішню мотивацію до навчання, а їхній навчальний ефект та академічна успішність певною мірою покращуються [9].

Суб'єктивне відчуття автономності у викладачів проявляється в таких внутрішніх феноменах як: свобода (переживання контролю над власною освітньою діяльністю («Я керую освітнім курсом»)); відповідальність (прийняття наслідків за свої рішення («Я відповідаю за зміст і динаміку навчання»)); смислова узгодженість (етичне й професійне обґрунтування дій («Я дію так, як вважаю правильним і корисним для здобувачів»)). Усе це формує внутрішню автономність, що є важливим предиктором не лише продуктивності викладача, а й його задоволення професією, стійкості до стресу й іннова-

ційної відкритості (per-central.org) [6].

Отож, суб'єктивна автономність у професійній діяльності викладача ЗВО є багатовимірним психологічним утворенням, що охоплює внутрішнє переживання свободи, відповідальності та смислової узгодженості, які реалізуються через автономний педагогічний вибір, саморегуляцію та професійне самоствердження. Саме цей вимір автономності заслуговує на особливу увагу в умовах сучасної трансформації вищої освіти.

Суб'єктивна автономність не є сталою особистісною рисою, а формується й реалізується як психологічна динаміка, зумовлена поєднанням внутрішніх механізмів і зовнішніх умов. Цей процес передбачає поступовий розвиток здатності до самостійного прийняття рішень, усвідомлення себе суб'єктом професійної дії, внутрішню злагодженість між цінностями, рішеннями та діями, що відповідає як принципам Self-Determination Theory [4], так і концепціям суб'єктності [11] і реляційної автономності [12].

Аналіз сучасних досліджень дозволив визначити провідні психологічні механізми формування суб'єктивної автономності викладача вищої школи: *інтеріоризація професійних цінностей* – процес привласнення цінностей освітньої діяльності та академічного середовища як власних, що забезпечує внутрішню мотивацію і відчуття особистої значущості дій [4]; рефлексія – здатність до критичного самоаналізу власних рішень і педагогічної практики, що дає змогу відчувати себе автором і відповідальним суб'єктом власної діяльності [7]; *саморегуляція* – уміння усвідомлено планувати, контролювати й коригувати власну професійну поведінку відповідно до цілей і цінностей, що передбачає розвинені механізми емоційної, мотиваційної та поведінкової регуляції [11]; *професійна ідентичність* – глибоке відчуття себе як викладача, що об'єднує когнітивні (знання, досвід), афективні (позитивне ставлення до ролі) та етичні (відповідальність перед студентом і суспільством) компоненти; *внутрішня мотивація до розвитку* – прагнення до самовдосконалення та зростання, що ґрунтується на потребі в самореалізації, а не на зовнішніх стимулах [14].

Варто зауважити, що умови реалізації автономності можуть бути як підтримувальними, так і обмежувальними. Так, серед умов, що сприяють реалізації суб'єктивної автономності, варто назвати: підтримку з боку керівництва і колег: визнання ініціативи, залучення до прийняття рішень, відкрита комунікація [6]; академічну довіру та психологічна безпеку: відсутність страху бути засудженим за помилку або інновацію, атмосферу взаємоповаги [3]; гнучкість в управлінні освітнім процесом: можливість впливати на зміст, темп, методи навчання; позитивну цифрову екосистему: доступ до технологій, що не лише регламентують, а й розширюють можливості [7], а також участь у професійних спільнотах: горизонтальні зв'язки, обмін практиками, спільне проектування [12].

Щодо умов, що перешкоджають суб'єктивному переживанню автономності, то це авторитарний стиль управління: надмірний контроль, монологічність комунікації, низький рівень залучення викладачів до прийняття рішень [3]; формалізація і стандартизація: знецінення індивідуальності викладача, жорсткі рамки програм і звітності; відсутність підтримки та професійної спільноти: ізолюваність, «робота на самоті» без обміну досвідом і рефлексії, а також варто відзначити фрустрацію базових потреб: знецінення автономності, низьке визнання компетентності, обмежений контакт зі здобувачами вищої освіти як партнерами.

Висновки. Аналіз наукових підходів до проблеми автономності дозволяє трактувати її не лише як формальну характеристику професійної діяльності викладача, а як багатовимірне психологічне утворення, що поєднує мотиваційні, когнітивно-рефлексивні, поведінкові та реля-

ційні компоненти. Суб'єктивне відчуття автономності у професійній діяльності викладача ЗВО проявляється як внутрішнє переживання свободи, відповідальності та смислової узгодженості дій, що реалізується у процесі проектування, реалізації та оцінювання навчального процесу. Це відчуття не завжди збігається з формальними параметрами академічної свободи, оскільки значною мірою залежить від психологічного клімату, особистісних установок і рівня підтримки в освітньому середовищі. Ключовими психологічними механізмами формування суб'єктивної автономності виступають інтеріоризація професійних цінностей, рефлексія, саморегуляція, розвиток професійної ідентичності та внутрішня мотивація до зростання. Реалізація цих механізмів відбувається за умов наявності підтримки, довіри, участі в колегіальних структурах і свободи у прийнятті педагогічних рішень. Водночас обмеження автономності часто зумовлені авторитарним управлінським стилем, надмірною стандартизацією та відсутністю професійної спільноти. Таким чином, суб'єктивна автономність викладача – це не лише характеристика професійної поведінки, а й внутрішній ресурс, який потребує цілеспрямованої підтримки як на рівні інституційної політики, так і через розвиток особистісних та міжособистісних компетентностей викладача. Надалі доцільно поглибити дослідження цього феномена в емпіричному вимірі, з урахуванням соціокультурного та організаційного контексту вищої освіти України. Перспективами подальших розвідок у цьому напрямі доцільно поглибити дослідження цього феномена в емпіричному вимірі, з урахуванням соціокультурного та організаційного контексту закладів вищої освіти України.

ЛІТЕРАТУРА:

1. 2025 EDUCAUSE Horizon Report. Teaching and Learning Edition. 2025.
2. Закон України «Про вищу освіту» №1556-VI від 2014 р. (зі змінами і доп. станом на 08.01.2025 р.), підстава 4186-IX.
3. Henkel M. Academic identity and autonomy in a changing policy environment. *High Educ.* 2005. № 49. P. 155–176.
4. Ryan R. M., Deci E. L. The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the selfdetermination of behavior. *Psychological Inquiry*. 2000. № 11(4). P. 227–268.
5. Reeve J. Autonomy support as an interpersonal motivating style: Is it teachable? *Contemporary Educational Psychology*. 1998. № 23(3). P. 312–330.

6. Reeve J. Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*. 2009. № 44(3). P. 159–178.
7. Guay F. Applying Self-Determination Theory to Education: Regulations Types, Psychological Needs, and Autonomy Supporting Behaviors. *Canadian Journal of School Psychology*. 2021. №37(1).
8. Deci E. L., Ryan R. M. The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality & Social Psychology*. 1987. № 53(6). P. 1024–1037.
9. Ryan R. M., Deci E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 2000. № 55 (1). P. 68–78.
10. Vansteenkiste M., Niemiec C. P., Soenens B. The development of the five mini-theories of self-determination theory: An historical overview, emerging trends, and future directions. *Advances in Motivation and Achievement*, 2010. № 16. P. 105–165.
11. Bandura A. Self-efficacy: The exercise of control. New York : W. H. Freeman. 1997.
12. Mackenzie C., Stoljar N. (Eds.). Relational autonomy: Feminist perspectives on autonomy, agency, and the social self. Oxford University Press. 2000.
13. Westlund A. C. Rethinking relational autonomy. *Hypatia*, 2009. № 24(4). P. 26–49.
14. Deci E. L., Ryan R. M. Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. New York, NY: Plenum. 1985.

REFERENCES:

1. 2025 EDUCAUSE Horizon Report. Teaching and Learning Edition. (2025) [in English].
2. Закон України "Про вищу освіту" № 1556-VI від 2014 р. (зі змінами і доповненнями станом на 08.01.2025 р.), підстава 4186-IX [Law of Ukraine "On Higher Education" № 1556-VII of 01 July 2014 (as amended on 08 January 2025, based on Law № 4186-IX)] [in Ukrainian].
3. Henkel, M. (2005). Academic identity and autonomy in a changing policy environment. *Higher Education*, 49, 155–176 [in English].
4. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268 [in English].
5. Reeve, J. (1998). Autonomy support as an interpersonal motivating style: Is it teachable? *Contemporary Educational Psychology*, 23(3), 312–330 [in English].
6. Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159–178 [in English].
7. Guay, F. (2021). Applying self-determination theory to education: Regulations types, psychological needs, and autonomy-supporting behaviors. *Canadian Journal of School Psychology*, 37(1) [in English].
8. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1024–1037 [in English].
9. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78 [in English].
10. Vansteenkiste, M., Niemiec, C. P., & Soenens, B. (2010). The development of the five mini-theories of self-determination theory: An historical overview, emerging trends, and future directions. *Advances in Motivation and Achievement*, 16, 105–165 [in English].
11. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman. [in English]
12. Mackenzie, C., & Stoljar, N. (Eds.). (2000). *Relational autonomy: Feminist perspectives on autonomy, agency, and the social self*. Oxford: Oxford University Press [in English].
13. Westlund, A. C. (2009). Rethinking relational autonomy. *Hypatia*, 24(4), 26–49 [in English].
14. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum [in English].

Дата надходження статті: 24.06.2025

Дата прийняття статті: 29.07.2025

Опубліковано: 10.09.2025 р.